

9. Entwicklungsberatung für den Hochschulbereich

9.1 Problembereich

Supervision kommt im Öffentlichen Dienst noch relativ selten vor. Dabei arbeiten dort etwa 1/5 aller 32 Mio. Erwerbstätigen. Von den über 6 Mio. Arbeitnehmern des Öffentlichen Dienstes in Deutschland sind mehr als 500.000 im Hochschulbereich tätig. *Ziel* dieses Beitrages ist es, die Strukturbedingungen des neuen „Beratungsmarktes Hochschulen“ zu beschreiben. Dazu sollen die praktischen Erfahrungen in der Evaluation und Innovation von Studiengängen verbunden werden mit dem Beratungswissen über Non-Profit-Organisationen sowie den wenigen vorliegenden Supervisionserfahrungen im Hochschulbereich. Es geht im folgenden Beitrag somit nicht um Supervisionangebote *in* der Hochschule für Studierende (z.B. angehende Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Lehrer, Mediziner, Juristen oder Theologen) sondern um Supervision, Organisationsberatung bzw. Organisationsentwicklung *für* die Hochschulen und ihre Subsysteme. Als übergeordneter Terminus wird auch von *Entwicklungsberatung* gesprochen, weil der Begriff Supervision zu eng ist und beispielsweise Evaluation und Qualitätssicherung nicht beinhaltet. Nachstehend einige Gründe für die Notwendigkeit von Supervision für die Hochschulen. Im Zeitalter der Massenuniversität betreiben die Hochschulen längst nicht mehr Ausbildung von Eliten. Sie sind zu gehobenen Stätten der Berufsausbildung geworden und tragen auch zur kostengünstigen Entlastung des Arbeitsmarktes bei. Unbestritten ist, daß die deutschen Hochschulen von ihren Leistungen her im europäischen Durchschnitt eher mittelmäßig abschneiden („Spiegel Special“ 6/1998). Sie sind von der Politik unterfinanziert, mit wuchernden Bürokratien versehen und dringend reformbedürftig. An Reformvorschlägen fehlt es nicht: So sollen Autonomiezuwachs, flache Hierarchien, Zunahme des Wettbewerbs, Globalhaushalte, leistungsgebundene Mittelzuweisungen, Entverbeamtung, interne und externe Evaluation von Lehre und Forschung bei gleichen Mitteln zu mehr Qualität beitragen (Daxner 1996; Glotz 1996). Internationale Experten sind sich einig, daß eine Leistungserhöhung der Hochschulen auch durch die Anwendung von Verfahren der Rechenschaftslegung und Qualitätsevaluation erreicht werden kann, wie es schon lange in den Niederlanden, Frankreich, England oder den USA praktiziert wird (Rau 1995; Richter 1996). Bekanntlich kam die Qualitätsdebatte viel zu

spät nach Deutschland. Sie kam auch zum falschen Zeitpunkt, weil sie jetzt unglücklicherweise mit den anstehenden Finanzrestriktionen verknüpft wird.

9.2 Hochschulen als Organisationen

Bisher ist eine differenzierte organisationswissenschaftliche Betrachtung des Innenlebens von Hochschulen unbekannt. Untersucht man die Hochschulen, so stellt man eine *Zwiespältigkeit* und Unklarheit bei der Bestimmung des Organisationstypus fest. Auf der *einen Seite* ist vor allem der Verwaltungsbereich von Hochschulen durch das klassische Bürokratiemodell geprägt: Formalisierung, Regelgebundenheit, Aktenmäßigkeit aller Vorgänge, Amtsautorität, Hierarchie sowie neutrale Amtsführung. Hier dominiert die klassische Verwaltungsbürokratie früherer Zeiten, wie sie von Max Weber in seinen bekannten Bürokratieanalysen dargestellt worden ist. Die Verwaltungsbürokratie war damals als Gegenmodell zur feudalen Willkürherrschaft entstanden. Kommunikation, Interaktion, Austausch und Aushandlungsprozesse waren in diesem System unerwünscht. Inzwischen wird diese Form der Administration schon längst nicht mehr in modernen privatwirtschaftlichen Unternehmen praktiziert. Dort verwendet man die Erfahrungen aus dem Human-Ressources-Ansatz, der Entscheidungsforschung oder strukturalistische und systemtheoretische Ansätze (vgl. G. Schreyögg 1996, S. 52ff). Moderne Unternehmen leben von Dezentralisierung, Kundenorientierung, Flexibilität, flachen Hierarchien sowie von der optimalen Nutzung des Faktors „Humankapital“. Leitung heißt heute: „Strukturen für Aushandlungsprozesse und Zielvereinbarungen schaffen“ (Scala/Grossmann 1997, S. 30). Auch im Öffentlichen Dienst kommen Verwaltungs- und Organisationsreformen zunehmend vor. Man denke nur an die von der „Kommunalen Geschäftsstelle für Verwaltungsvereinfachung“ (KGSt.) angeregten Reformen. Innerhalb des Öffentlichen Dienstes scheinen die deutschen Hochschulen die letzte Bastion der klassischen Verwaltungsbürokratie zu sein. Anders als beispielsweise beim Einwohnermeldeamt oder den Landesverwaltungen dominiert hier die Verwaltung so sehr, daß man sagen könnte: die deutschen Hochschulverwaltungen sind die einzigen Bürokratien, die sich eigene Studiengänge leisten können. An vielen Hochschulen existiert das Bonmot, wonach es dem Hochschulkanzler, als Leiter der Hochschulverwaltung auf Lebenszeit, egal sei, wer „unter ihm“ für einige Jahre als Rektor der Hochschule vorstehen würde. Die *andere Seite* der zwiespältigen „Organisationsstruktur Hochschule“ sieht jedoch so aus, daß zentrale Mitglieder dieser Institution, vor allem die Professoren, nur allgemeinen gesetzlichen

Rahmenbedingungen unterliegen. Vor allem im Bereich von Lehre und Forschung können sie in inhaltlicher Hinsicht frei agieren. Hier existieren z.T. noch unterschiedlich gehandhabte Entscheidungsmodi der „Gruppenuniversität“. Auch der Sektor der Hochschulsebstverwaltung erfreut sich eines hohen Grades an Autonomie, aber auch an Ineffizienz. Bei der Verwendung von hochschuleigenen personellen und sächlichen Ressourcen sind die Professoren jedoch an enge bürokratische Vorgaben der Verwaltung gebunden. Hochschulen stellen somit eine noch kaum erforschte Mischform der teilautonomen Organisationen dar. Merkmale von Über- und Untersteuerung finden sich direkt und unverbunden nebeneinander. So existieren Übersteuerungselemente im Input-Bereich der Verwaltung neben Untersteuerungselementen im Output-Bereich von Forschung und Lehre. Eine besondere Note erlebt das Bürokratiemodell der Hochschulen durch die dort vorfindliche „Expertenkultur“: Hochschulen sind ebenso wie Krankenhäuser und Schulen typische *Expertenbetriebe*; ihre Dienstleistung wird nach außen hin von Experten mit Monopolcharakter bestimmt. Im Binnenverhältnis jedoch werden diese Experten von der traditionellen Bürokratie in einer Art und Weise verwaltet, daß diese häufig den Output der Experten beeinträchtigt. Schon im Jahre 1967 hat Fürstenau in einem grundlegenden Beitrag über „Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen“ auf die administrativen Hemmungen pädagogischer Prozesse aufmerksam gemacht. Im Zielkonflikt zwischen dem Organisationszweck „Lehren“ oder „Verwalten“ neigt die Administration eher zur Verwaltung pädagogischer Prozesse (Fürstenau 1979, S. 171). Zugespitzt formuliert befinden sich die Hochschulen im „Widerspruch zwischen Professionssystem und Organisation“. Sie sind zwar ein hochprofessioneller Expertenbetrieb, verfügen jedoch lediglich über eine „archaische Sozialorganisation“ (Scala/Grossmann 1997, S. 165).

9.3 Wandel durch Krise?

Unter Fachleuten wird davon ausgegangen, daß die deutschen Hochschulen unter den gegenwärtigen Strukturbedingungen nicht in der Lage sind, sich selber zu innovieren. Viele Hochschulen gelten als wenig „lernfähig“. „Die europäischen Universitäten sind ein Hauptbeispiel für dumme Organisationen“ (Willke 1997, S. 21). Während in modernen Organisationen der Wandel als notwendiger „Normalfall“ eingeplant wird, finden Veränderungen an Hochschulen oft in Folge einer Krise statt. Diese Krisen wurden in der Regel über Gesetze, Verordnungen, Mittelkürzungen, Streichungen von Stellen und

Studiengängen von der politischen Makroebene herbeigeführt. Durch ursprünglich sinnvolle Kosten- und Qualitätsargumente werden Evaluationen und Marktmechanismen etabliert. Das alleine bewirkt noch keine Krise. Die Krise kommt vor allem dadurch zustande, daß man viele andere Elemente der Hochschulen (Verwaltung, Personal- und Beamtenstruktur, Entscheidungsgremien) im Grunde genommen unverändert läßt. Im Korsett des herkömmlichen Öffentlichen Dienstes sollen sich die Hochschulen nun in einer neuartigen Wettbewerbslandschaft bewähren können. Durch Untersuchungen weiß man, daß die Resultate von „Rankings“, also die Bewertung der Hochschulen, die Wahlen von Studienfach und Studienort beeinflussen (Balke u.a. 1991, S. 307ff). Schon das macht gute Evaluationsergebnisse zu einem erstrebenswerten und eventuell auch überlebensnotwendigen Ziel der Hochschulen. Die Zukunft deutscher Hochschulen unter Wettbewerbsbedingungen könnte folgendermaßen aussehen: Deregulierung und Dezentralisierung können aus der Krise helfen. Die Hochschulleitung verwaltet ihre Ressourcen und gewährt eine Sockelfinanzierung für unbedingt notwendige Studiengänge und Forschungsbereiche. Neben den schon angedeuteten Veränderungen wie Globalhaushalt, Outputsteuerung, Qualitätsmanagement, Stärkung der Autonomie, Reformen im Personal- und Organisationsbereich werden vor allem *Zielvereinbarungen* notwendig sein. Die Hochschulleitung schließt solche Zielvereinbarungen mit den Fachbereichen, Instituten oder einzelnen Professoren ab. Etwa über die Anzahl der Studierenden, Qualität des Studiums oder den Forschungsoutput. Hierzu ist mehr Management-Kompetenz auf der Ebene von Rektorat und Dekanaten erforderlich (Hödl 1998). Will man die Rekrutierung dieser Funktionen nach den ständischen Prinzipien der Gruppenuniversität beibehalten, so werden Evaluation und externe Beratung vonnöten sein. In diesem Konzept einer management-orientierten Hochschule sollte auch eine *Prozeßverantwortlichkeit* installiert werden.

9.4 Chancen der Entwicklungsberatung

„Je mehr Autonomie der Staat den Universitäten zuweist, desto größer wird die Forderung nach Evaluationen. Das von der Wissenschaft selbst gesteuerte Evaluationsverfahren ist ein Mittel des Wettbewerbs“ (Deutscher Hochschulverband 1998, S. 237). Diese Aussage ist typisch für den aktuellen Stand der Reformdiskussionen an den deutschen Hochschulen. Man denkt an Evaluation von Outputs im Bereich von Lehre und Forschung. Selten überlegt man sich, daß Evaluation auch mit Strukturveränderungen verbunden werden müßte. Beim

„Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik“ der Universität Bielefeld denkt man auch an Strukturveränderungen. Dort wird Qualitätsevaluation mit der Organisationsentwicklung von Fachbereichen verknüpft. Auch hier geht es um zielorientierte Hochschulpolitik. Über Leitideen, Ressourcenbeschreibung, Ist-Soll-Vergleiche und spezielle Verfahren der Qualitätssicherung sollen die Stärken und Schwächen eines jeden Subsystems einer Hochschule dargestellt werden. Erhebungsinstrumente hierzu sind Befragungen des Lehrpersonals sowie von Schlüsselpersonen des Studienganges (Dekan, Prüfungsausschuß, Lehrende, Studierende, Fachschaft). „In der Regel findet keine Analyse von Einzelveranstaltungen statt, da der Bericht primär strukturell orientiert ist und der Verlauf einer einzelnen Veranstaltung nicht im Vordergrund steht“ (Webler 1995, S. 304). Allerdings können die Ergebnisse von früheren Lehrbefragungen bzw. von Lehrberichten mit einbezogen werden. In Fachkreisen ist man sich einig, daß man „objektive“ Evaluationsergebnisse unterschiedlich interpretieren kann. So wurden in den vielen publizierten „Rankings“ der Medien (z.B. „Der Spiegel“, „Focus“, „Der Stern“, „Stiftung Warentest“) unvergleichbare Studiengänge, also Äpfel mit Birnen, verglichen. Studiengänge, die dabei „gut“ wegkamen, werben mit den „Ranking-Ergebnissen“. Andere, die schlecht abgeschnitten haben, ziehen deren Seriosität in Zweifel. Alle diese Erfahrungen zeigen auch, daß eine reine quantitative Evaluation uninteressant oder gar manipulativ sein kann. Deshalb ist es angemessener, ein mehrdimensionales Verfahren von quantitativen und qualitativen Methoden, unterstützt durch Supervision und Organisationsentwicklung, anzuwenden.

9.5 Praxis

Der Automobilbau als deutsche Schlüsselindustrie ist hoch innovativ und beschäftigt etwa 650.000 Menschen. Hier sind Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung von der mittleren Leitungsetage an, längst keine Fremdworte mehr. Diese Begriffe sind jedoch im deutschen Hochschulbereich mit seinen 500.000 Beschäftigten noch unbekannt. Das hier vorhandene „Humankapital“ wird nicht systematisch gefördert, sondern verwaltet. So bewerten Manager in der Dienstleistungsbranche soziale Kompetenzen höher als Fachwissen. Als wichtige Kompetenzen für die Zukunft gelten Mobilität, Internationalität und Sprachkenntnisse („Die Welt“ 21.6.1998). Supervision und Organisationswissen fördern das und werden auch an den Hochschulen gelehrt. Allerdings scheinen die Hochschulen selten in der Lage zu sein, diese Kompetenzen auch auf sich selber anzuwenden; sich selber zu

reflektieren und zu innovieren. Gibt es überhaupt Erfahrungen über Supervision und Organisationsentwicklung *an* und *für* Hochschulen?

9.6 Intervisionsgruppe für Hochschullehrer

Hochschullehrer verfügen selten über ausgeprägte Kompetenzen in allen nachstehenden Bereichen von Lehre, Forschung, Gremienarbeit, Organisation des Studiums oder Projektmanagement. Aufgrund ihrer individualistischen Sozialisation und des Wettbewerbs untereinander lassen sich Hochschullehrer oft ungerne helfen. Diese Haltung ist auch eine Ursache dafür gewesen, daß viele hochschuldidaktischen Initiativen der siebziger Jahre gescheitert sind. Die sicherlich häufigste Anwendungsform von Supervision an der Hochschule sind Varianten von kollegialer Supervision, auch *Peer-Group-Supervision* oder *Intervision* genannt. Vor allem in der Fachliteratur aus dieser Zeit findet man einige Berichte über Varianten kollegialer Supervision. So ist auch die Schilderung einer Supervisionsgruppe von Studierenden und Lehrenden bekannt. Dabei orientierte man sich an den Hinweisen von Rotering-Steinberg (1990) und Pallasch (1991). Nach Darstellung der Autoren sei diese „kollegiale Supervision“ von fünf Dozenten und zehn Studierenden „ein voller Erfolg“ gewesen (Arnold u.a. 1994, S. 19). Allerdings erinnert das Arrangement eher an eine Gruppendiskussion zwischen Lehrern und Schülern bzw. Helfern und Klienten. Die Zusammensetzung ermöglicht jedoch die direkte Mitteilung über Effektivität und Akzeptanz. Auch wenn es sich nicht um eine „kollegiale Supervision“ in der Idealform handelt, sollen doch die Schwierigkeiten mitgeteilt werden, mit denen kollegiale Supervision zu kämpfen hat. Wenn an solchen Veranstaltungen vorwiegend Mitglieder aus einer Institution teilnehmen, können diese leicht von den anderen Organisationsangehörigen als Insider- oder Elitegruppen wahrgenommen werden. Möglicherweise verschärfen sich dann vorher bestehende konflikthafte Beziehungen. Oft sind leiterlose „kollegiale Supervisionsgruppen“ nicht von langer Dauer. Gerade weil man Autoritätsprobleme durch einen formellen externen Leiter vermeiden wollte, kehren diese dann durch die „Hintertür“ interner Leitungsschwierigkeiten zurück. So betrachtet ist der Wunsch nach einer leiterlosen Supervision oder einer Verringerung von Macht und Autorität gerade Ausdruck einer schon vorher vorhandenen unbewältigten Autoritätsproblematik. Ferner zeigen die Erfahrungen, daß die „kollegiale Supervision“ eher dann gelingt, wenn keine überhöhten Ansprüche vorhanden

sind, die Beteiligten sich als kompetent erleben und gegenseitig wertschätzen (Fengler u.a. 1994, S. 195).

9.7 Projektsupervision

„Ein Projekt ist eine größere und komplexe technische oder administrative oder wissenschaftliche oder soziale Realisierung mit einem bestimmten innovativen Gehalt, welche einen hohen Planungs- und Koordinationsaufwand erfordert“ (Eck 1990, S. 328). Projekte sind oft interdisziplinär, stehen unter Zeitdruck, sind ziel- und erfolgsorientiert und benötigen einen hohen Aushandlungsaufwand. Immer häufiger verlangen die Geldgeber von Forschungsvorhaben eine externe Evaluation, Projektbegleitung oder Projektsupervision. Weiterbeschäftigung und beruflicher Werdegang vieler Forscher hängt vom Gelingen des Projektes ab. Ungesicherte Arbeitsverhältnisse und personelle Fluktuation verstärken bei vielen Drittmittelprojekten schon vorhandene interne Kommunikations- und Kooperationsprobleme (Gregor-Rauschtenberger/Hansel 1993). Die Erfahrungen zeigen, daß Supervision und Organisationsberatung gerade bei Drittmittelprojekten mit Millionenaufwand regelmäßig zu einer Verbesserung der Arbeitsbeziehungen und Steigerung der Ergebnisse führen.

9.8 Gruppenarbeit und Evaluation

Abgesehen von den vielen Berichten über selbstreflexive Experimente an den Hochschulen der siebziger Jahre wie beispielsweise Gruppendynamik, Selbsterfahrungskurse, Praxisreflexionen, Balintgruppen, konnte in der Fachliteratur nur ein Beitrag über eine Gruppendiskussion zur Evaluierung von Studiengängen gefunden werden. Darin wird über die Evaluation der Fächer Biologie und Germanistik durch das „Interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik“ (IZHD) an der Universität Hamburg wie auch von Aktivitäten des „Hochschul-Information-Systems“ (HIS) Hannover berichtet. Dabei hat man allgemeine Regeln für die Gruppendiskussion entwickelt (Bülow-Schramm 1995, D 1.6, S. 1ff). Fachleute wissen, daß in jeder Gruppendiskussion mit berufsbezogenen Inhalten immer auch Elemente von Gruppensupervision enthalten sind. Für erfahrene Supervisoren dürfte es keine Schwierigkeit bereiten, bei derartigen einfach strukturierten Evaluationen als „externe

Moderatoren“ zu fungieren. Es ist bekannt, daß Ergebnisse von Gruppendiskussionen nicht repräsentativ sind und daß diese keinen Ersatz für objektive Daten darstellen. Der Vorteil von halbstandardisierten Gruppendiskussionen liegt jedoch darin, daß derartige Gespräche in der Regel neue Gesichtspunkte zustandebringen; vor allem solche, die bei Fragebogenerhebungen zu kurz kommen.

9.9 Evaluation benötigt Supervision

Einen Übergangsbereich zwischen Evaluation und Supervision bilden Evaluationsverfahren, welche ein reflexives und dialogisches Element enthalten. So hat man Anfang der neunziger Jahren beim „Evaluations-Nordverbund“ der Hochschulen in Bremen, Hamburg, Rostock und Oldenburg die Fächer Germanistik, Biologie, Wirtschaftswissenschaften sowie Informatik untersucht. Dabei legte man auch Wert auf ein „diskursives Verfahren“ (Fischer-Bluhm 1995, D 3.3.). Auch die Bewertung der Soziologie an der Universität Bremen wurde von den Veranstaltern als „dialogischen Evaluation“ bezeichnet. Ältere Studierende verteilten nicht nur Fragebögen zur Bewertung der Lehrveranstaltungen, sondern sie regten auch die Studierenden und Lehrenden zu Gruppengesprächen über die Qualitätssteigerung der Lehre an (Peter/Wawrzinek 1995, D 3.1). Hier ist der Gedanke der qualitativen Evaluation schon eng mit einem Gruppenprozeß in einem dialogischen Verfahren verknüpft. Auch die Bewertungen der Zentralen Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEVA) in Hannover sind durch die mehrtägige Anwesenheit der *Peers* in den Fachbereichen/Fakultäten eigentlich Vorformen von Organisationsberatung.

Nachdem das Eis zwischen den Lehrenden und den Evaluatoren gebrochen war, wurden die externen Kolleginnen und Kollegen als „Klagemauer“ und „Schiedsrichter“ benutzt. Die Diskussion von Befragungsergebnissen und Lehrberichten hatte viele alte Pläne und deren Scheitern wieder aufleben lassen. Institutionsgeschichte stellte sich auch als Konflikt- und Kränkungs-geschichte dar. Die Lehrenden des Fachbereiches waren durch das Medium der externen Kollegengruppe motiviert, über ihre eigene Rolle und eine Reform ihrer Institution nachzudenken.

In der Regel reicht dann die Zeit nicht aus, um mit Hilfe der Externengruppe systematisch und längerfristig innovationsbezogene Prozesse einzuleiten. Dort wo die reine quantitative Evaluation aufhört, könnte jetzt - wenn man es geplant hätte - eine Supervision oder Organisationsentwicklung beginnen. Ähnlich sieht es auch der Leiter der niedersächsischen

Evaluationsagentur: Schon nach Abschluß der Selbstevaluation wird seitens der Fächer das Verfahren „als hilfreich für die Fortentwicklung und Qualitätssicherung“ bewertet. (Seidel 1997, S. 17).

9.10 Institutionssupervision

In der neueren Supervisionsliteratur wird inzwischen die Begrenztheit von Begriff und Praxis der Teamsupervision zu Recht problematisiert (Belardi 1996, S.121ff; Leffers 1996, S. 12ff; Weigand 1996, S. 5ff). Für viele Formen der Beratung von Subsystemen an den Hochschulen ist der herkömmliche Begriff *Teamsupervision* wenig gut geeignet. Ein Team ist eine kooperierende mono- oder multiprofessionelle und zahlenmäßig überschaubare, oft sich egalitär verstehenden Arbeitsgruppe, die im Rahmen einer größeren Institution klar definierte Aufgaben und ein zumindest teilweise gemeinsames Klientel betreut. Nach dieser Definition gehören zu einem Team allenfalls die Mitarbeiter eines Lehrstuhles oder eines Instituts. Doch schon hier stößt der Teamgedanke an seine Grenzen. Viele Professoren sind zu sehr Individualisten, als daß sie sich als Teil eines Teams verstehen würden. Das ist erst recht nicht bei den nächst größeren Einheiten Fakultät oder Fachbereich der Fall. Wenn mindestens zwanzig Professoren und noch mehr wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche Mitarbeiter vorhanden sind, kann man nicht mehr von einem Team sprechen. Auch wird es bei diesen Organisationsgrößen faktisch nie der Fall sein, daß alle Mitarbeiter an Konferenzen teilnehmen und einen Minimalkonsens vertreten. Deshalb soll im folgenden der Terminus *Institutionssupervision* bevorzugt werden. Denn dieser ist weiter angelegt als der Begriff „Teamsupervision“. Unter *Institutionen* versteht man, ähnlich wie in der soziologischen Theoriediskussion (Schülein 1987, S. 100), in erster Linie oft nicht klar zu definierende Handlungsabläufe und Regelsysteme. Auf der Realebene ist das Feld der Institutionen somit breiter als das der Organisationen. So betrifft Institutionsberatung oder Institutionssupervision beispielsweise einen Teilbereich, einige Abteilungen, Querschnittgruppen oder vernetzte Teams bzw. Instanzen. Institutionssupervision meint deshalb nicht unbedingt, daß alle Angehörigen einer Einrichtung an dieser Reflexion teilnehmen müssen; es sollten jedoch die maßgeblichen Entscheidungsträger bzw. Problembeteiligte einbezogen werden können. Oft ist diese Institutionssupervision zeitlich kürzer und in ihren Wirkungen möglicherweise begrenzter und unverbindlicher als eine Organisationsberatung oder Organisationsentwicklung (Belardi 1992). Im Gegensatz zur

Institutionssupervision meint Organisationssupervision bzw. Organisationsberatung, daß weitere Instanzen oder übergeordnete Einrichtungen der Hochschulen direkt beteiligt oder eingebunden sind. Es geht also um einen verbindlichen und umfassenden Katalog von Maßnahmen. Begrifflich schließt die Organisationsentwicklung alle vorgenannten Maßnahmen, wie auch Leitungsberatung und Coaching ein und zielt, auch mit Hilfe von empirischen Befragungen und Evaluationen, auf Strukturveränderungen ab.

Meine Erfahrungen mit Institutionssupervision an Hochschulen zeigen, daß diese vorwiegend von den sozialwissenschaftlichen Fachbereichen angefordert worden sind. In diesen Fachgebieten stellt die Selbstreflexion einen notwendigen Teil der professionellen Kompetenzen dar. Gleichzeitig ist der Regelungsbedarf in diesen Disziplinen weitaus höher als in technischen, naturwissenschaftlichen, juristischen oder ökonomischen Fachbereichen. Das hängt mit den dort vorhandenen fachlichen Mehrdeutigkeiten, pluralistischen Werte- und Weltvorstellungen sowie ideologischen Positionen zusammen. Alles das erhöht das Konfliktpotential und damit den Aushandlungsbedarf. Es sind aber auch Institutionssupervisionen in Fachbereichen der Sprachwissenschaft, der Betriebswirtschaft und des Ingenieurwesens zustande gekommen. Im Sinne der „Nachfrageanalyse“ (Wellendorf 1994) ist es interessant zu wissen, daß Publikationen und Vorträge wie auch die Tatsache, daß ich als Hochschullehrer „Kollege“ bin, die Hauptwerbeträger gewesen sind. Selten wurde ausdrücklich „Supervision“ angefordert. Nur einmal war Supervision oder Organisationsberatung im Zusammenhang mit breit angelegten empirischen Evaluationsmaßnahmen nachgefragt worden. In der Regel gingen die Anfragen in die Richtung von Gruppenleitung und Weiterbildung verbunden mit Theorie-Inputs oder Moderation bei der Neuorientierung von Studiengängen. Mein Wunsch war es, daß möglichst viele Problembeteiligte an den Treffen partizipieren sollten. Gleichzeitig stellte ich die Bedingung, daß kein sozialer Druck auf diejenigen ausgeübt werde, die nicht teilnehmen möchten. Die Spanne der Zusammenarbeit reichte von eintägigen Treffen bis zu mehr als 20 Sitzungen in zwei Jahren. In den meisten Fällen fanden Großgruppen-Treffen von etwa zehn bis dreißig Personen statt. Naturgemäß war der Teilnehmerkreis nicht konsistent. In der Regel waren Beteiligte mit hohem formalen Status („Schlüsselpersonen“) häufiger anwesend. Dieses Setting läßt sich am ehesten als Institutionssupervision bezeichnen. Ziel war es, alle Beteiligten (als „Sprecher“ ihrer Berufs- und Statusgruppen) zu Wort kommen zu lassen. Meine Rolle war eher strukturierend, moderierend und aktiv, weniger deutend und abstinert. Auch mit Hilfe methodischer Variationen gelang es, alle Anwesenden zu eigenen Redebeiträgen zu bewegen. Die Inhalte der dann folgenden Gespräche waren breit gestreut.

Die Nennung der folgenden Themenschwerpunkte entspricht ungefähr der Häufigkeit des Vorkommens: Aufarbeitung alter Konflikte, Neuorientierung im Bereich von Person und Berufsrolle im institutionellen Zusammenhang, Verhältnis zu den Studierenden, Inhalte von Lehrveranstaltungen, Versuch der Konsensfindung in der Notengebung, Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit sowie Einsamkeit in der Rolle als Hochschullehrer. Diese hier angedeuteten Themen gehören eher in den Bereich Selbstvergewisserung, Psychohygiene und Identitätsstiftung. Sie entsprechen den bisher bekannten Ergebnissen aus der Akzeptanz- und Wirkungsforschung von Supervision (Belardi 1996, S. 186ff). Demgegenüber zielte ein zweiter Schwerpunkt von Themen stärker auf institutionelle Fragen und Veränderungsstrategien: Reorganisation von Fachbereichen, Fakultäten oder Studienschwerpunkten, neue Studien- und Prüfungsordnungen, Schließung alter bzw. Gründung neuer Studiengänge. Auch diese Nachrangigkeit institutioneller Fragen entspricht der Erfahrung aus der empirischen Supervisionsforschung. Abschließend soll noch auf Besonderheiten hingewiesen werden. In einem Fall kam es aufgrund struktureller Veränderungen und eines Konfliktes zu mehreren Sitzungen zwischen Hochschullehrern und Studierenden. Ziel war es, eine Einigung bezüglich der Handhabung von Anforderungen für Praktika zu erreichen. In zwei anderen Fällen wurde ich eher als Moderator angefragt. Es ging um Kooperationsprojekte zwischen deutschen Hochschulen und ihren ausländischen Partnereinrichtungen. Hier sollte Hilfestellung bei der Festlegung von Praktika und Errichtung gemeinsamer Studiengängen geleistet werden; gleichzeitig war der Wunsch vorhanden, das Kollegium zu supervidieren.

9.11 Theorie

In den folgenden Abschnitten wird der Versuch unternommen, die skizzierten praktischen Erfahrungen mit allgemeinen konzeptionellen Überlegungen aus der Beratungstheorie zu verbinden. Es soll ein feldspezifischer Ansatz von Supervision an Hochschulen umrissen werden. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß die Felddynamiken (Berker 1992) der einzelnen Subsysteme von Hochschulen sich aufgrund der hochschultypischen Unter- und Übersteuerungsphänomene viel mehr unterscheiden als in Wirtschafts- und Verwaltungsorganisationen.

9.12 Erstkontakt, Nachfrageanalyse und Kontrakt

Es ist schon deutlich geworden, daß man die Entwicklungsberatung von Hochschulen bzw. Studiengängen mit Ansätzen aus der Supervision bzw. Organisationsberatung anderer Non-Profit-Einrichtungen vergleichen kann. An den Anfang jeder Beratung einer Institution gehört die genaue Analyse der Nachfrage nach Beratung (Wellendorf 1979, 1991, 1994; Rappe-Giesecke 1994). Allgemein gesprochen kann man als Berater nur erfolgreich sein, wenn man sich nicht dem Klientensystem unterwirft, sich nicht von ihm vereinnahmen läßt, es kritisch hinterfragt, neue Gesichtspunkte hineinbringt. Selbstreflexive Berater sollten dabei vor allem auf Dinge achten, die ihnen irgendwie merkwürdig vorkommen und/oder sie gefühlsmäßig intensiv beschäftigen. Sie sollten auch nicht auf die Problemdefinition der Anfrager hereinfließen. Denn meistens wird beim Erstkontakt schon ein Thema oder ein Problem genannt. „Nun liegt es in der Natur der Sache, daß das selbstformulierte Problem gar nicht das eigentliche Problem sein muß“ (Pühl 1998, S. 77). Manchmal handelt es sich um „Präsentierprobleme“ oder um Ablenkungsstrategien einer Interessengruppe bzw. eines Subsystems. Es kann sich auch um den „geheimen Auftrag“ handeln, sich als Berater mit etwas oder nicht mit etwas zu beschäftigen. „Auch hier ist die Problemdefinition bereits ein Teil des zu bearbeitenden Problems. Das hängt damit zusammen, daß jede Institution oder Subgruppe eine Problemdefinition findet, die ihrem Typus entspricht“ (Pühl 1998, S. 77). Denn wenn die Hochschule bzw. ihre Vertreter als „Klientensystem“ das Problem schon so gut kennen wie sie vorgeben, weshalb benötigen sie dann Hilfe von außen? Aus diesem Grunde sind auch die angefragten Beratungsschwerpunkte oft zweitrangig: Supervision, Coaching, Leitungs- oder Organisationsberatung, Personal- bzw. Managementtraining, Konzeptentwicklung oder Verbesserung der Kommunikationsformen, Evaluation und Organisationsentwicklung - alles kann angefragt werden. Oft wissen die Anfrager nicht genau, was damit gemeint ist. Gerade diese Diskrepanz zwischen Auftrag, Diagnose und möglicher Therapie ist es, welche gleichzeitig Gefahr und Chance des nun folgenden Beratungsprozesses ausmachen wird. Wie bei langfristiger Therapie oder Beratung ist es sinnvoll, sich eine Aushandlungsphase auszubedingen und die wesentlichen Vereinbarungen schriftlich festzuhalten. Die dann folgenden Arbeitssitzungen sollten zeitlich begrenzt und mit genauen Zielvorgaben versehen werden. Jede Veränderung oder Verletzung dieses Kontraktes (z.B. Absagen, Verspätungen, Abwesenheiten, differierende Informationen) ist vor der weiteren Arbeit vorrangig zu untersuchen, um eine Klärung herbeizuführen. Denn „rahmenbezogene Konflikte“ haben eine „Bearbeitungspräferenz“. Oft sind sie Ausdruck von

(verborgenen) Krisen. „Die vorrangige Bearbeitung rahmenbezogener Konflikte (Krisen) erweist sich damit als besonders fruchtbar (chancenreich) bezüglich Veränderung. Rahmenbezogene Konflikte und Krisen führen bei erfolgreicher Bearbeitung häufig zu sprunghaften Veränderungen“ (Fürstenau 1992, S. 206). Die Klärung einer weiteren Frage ist wichtig: Wer ist der Auftraggeber? In der Regel findet die Beratung an einer Hochschule im Rahmen eines „Dreieckskontraktes“ statt. Beratungs- und Evaluationsgruppe als „Supervisoren“, Subsystem der Hochschule als „Supervisand“ sowie die geldgebende Hochschulleitung als „Auftraggeber“. Aus der Erfahrung mit der Beratung im Hochschulbereich sollen zwei zentrale „Fettnäpfchen“ benannt werden:

- Oft handelt es sich um eine mehr oder weniger direkte *Zwangsberatung*, weil das Subsystem in eine Krise geraten oder weil die Beratung Teil einer verordneten Evaluation ist. Hier sind in jedem Falle die Hintergründe dieser Zwangsberatung zu erörtern, sonst bleibt die Supervision „aufgesetzt“ und fremdbestimmt.
- Zusätzlich oder parallel ist wie bei vielen Teamsupervisionen die Vermutung zu prüfen, ob es sich um ein delegiertes Leitungsproblem an das Subsystem der Hochschule handelt (Pühl 1998, S. 55ff). Die Berater sollen dann in der Fakultät etwas „kurieren“, was eigentlich durch die Fakultäts- und Hochschulleitung oder die Politik verursacht worden ist. Oft versucht man sie auf eine Seite der Konfliktparteien zu ziehen.

Kommt dann ein Beratungskontrakt zustande, so ist eine gemeinsame Reflexion der Entwicklung und des Standes des Subsystems notwendig.

9.13 Institutionsgeschichte und Institutionsgeschichten

Ähnlich wie Individuen und Gruppen haben Institutionen ihre eigene Entwicklungsgeschichte (Vogel u.a. 1994). Diese ist auch eine Geschichte der Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität, Solidarität und Vereinzelung, Erfolgen und Mißerfolgen, Streitkultur und Kränkungen. Für viele Studiengänge waren die siebziger Jahre als *Pionierphase* eine Zeit des Anfangs und der Expansion. Im Jahre 1977 hat man die „Öffnung“ der Universitäten beschlossen. Seitdem werden 70 % mehr Studenten, mit nur 6 % mehr an Personal und 10 % an zusätzlichen Sachmitteln durch die Hochschulen geschleust. Längst schon befinden sich Bereiche der deutschen Hochschulen in einer *Resignationsphase*. Geblieben sind jedoch viele Strukturen und Gewohnheiten der siebziger Jahre. Auch unter den neuen Wettbewerbsbedingungen werden die Hochschulen weiterhin nach den Prinzipien einer

Ständegesellschaft verwaltet. In vielen Wahlgremien sind Entscheidung und Entscheidungsverantwortung nach wie vor entkoppelt. Die Untersteuerung der Studiengänge der letzten Jahrzehnte hatte viele interne Auseinandersetzungen und gewaltige Reibungsverluste zur Folge. Allerdings wirkten die Ideale der Vergangenheit immer noch als institutionelles Tabu.

Immer noch „fragten“ Professoren die Studenten, ob sie denn damit einverstanden wären, wenn die Teilnahme an den laut Studienordnung vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen auch verbindlich sein sollten. Viele Studierende nutzten die ihnen zugeschriebene Macht aus und es entzündeten sich immer wieder Konflikte um solche „Grenzfragen“. Dieses Thema war bei einem Supervisionstreffen von Vertretern einer deutschen und einer niederländischen Hochschule den niederländischen Kollegen teilweise unverständlich. Im Nachbarland werden die Hochschulen seit Jahren evaluiert. Die Befragungsergebnisse beeinflussen auch die Studentenzahlen. Lehrende und Studierende sind ein „Leistungsbündnis“ eingegangen. Ein schlechtes Image würde zum Rückgang von „Kunden“ und Ressourcen führen.

9.14 Organisationskulturen

Organisationskultur verkörpert die „konzeptionelle Welt“ der Organisationsmitglieder. Sie vermittelt Sinn und Orientierung in einer komplexen Welt, indem sie Muster für die Selektion, die Interpretation von Ereignissen vorgibt und Reaktionsweisen durch Handlungsprogramme vorstrukturiert“ (G. Schreyögg 1996, S. 429). Die jeweilige Organisationskultur wurde geprägt durch frühere Angehörige der Einrichtung und sie beeinflusst neue Mitarbeiter. Organisationskulturen sind eher explizit. Denn sie beruhen nur teilweise auf erkennbaren und bewußten Normen, Standards und Basisannahmen. Hinsichtlich großer Hochschulen müssen wir sogar verschiedene Aspekte von Kultur auf unterschiedlichen Stufen und Subsystemen der Institution unterscheiden. Folglich sind die Kulturen an deutschen Hochschulen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Handelt es sich um ein überlaufenes Massenfach oder um einen Studiengang mit wenig Studierenden, der von der Einstellung bedroht ist? Geht es um ein überreguliertes technisches Studium oder einen verwahten Studiengang, der mehr Ausnahmen als Regeln kennt? Befindet sich die Hochschule in West- oder Ostdeutschland? Haben die Absolventen gute oder schlechte Berufsaussichten? Trotz dieser Unterschiede und Vorbehalte gegenüber Verallgemeinerungen kann man eine idealtypische Unterscheidung von Kulturtypen in Hochschulen bzw. deren

Subsystemen treffen. Wir sprechen von „starken“ und „schwachen“ Kulturen. „Innovative Kulturen“ existieren eher in neuen, zukunftsversprechenden Studiengängen. Oft verfügen diese auch über Merkmale „integrativer Kulturen“, indem sie den Menschen als „Humankapital“ eine hohe Wertschätzung entgegenbringen. Im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich scheinen eher „Antreiber-Kulturen“ vorzukommen. Hier dominiert das Leistungs- und Erfolgsdenken; Einzelleistungen scheinen wichtiger als Gruppenleistungen. Andere Subsysteme von Hochschulen haben Züge von „Apathischen Kulturen“ angenommen. Diese zeigen sich in einem mangelnden Interesse am „Humankapital“ Mensch. Statt Konsensbildung betreibt man eher Manipulation und Kabinettpolitik. Es ist verständlich, daß diese Merkmale eher bei „Organisationen im Niedergang, Dauerkrisen oder Schock“ vorkommen; etwa in Studiengängen des geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereiches, deren Absolventen über geringe Zukunftsperspektive verfügen (Fatzer 1990, S. 101).

9.15 Widerstände und Fallen

Mit welchen Schwierigkeiten müssen Supervisoren im Rahmen einer externen Beratungstätigkeit an der Hochschule rechnen? In erster Linie sollten sie sich vor ihren Erinnerungen und Affekten aus der eigenen Studienzeit hüten. Jeder der studiert hat, glaubt Hochschule zu kennen. Doch die Hochschulen, Studiengänge und Problemlagen sind sehr unterschiedlich. Möglicherweise werden die Hochschulangehörigen versuchen, die Berater zu entwerten, weil diese selber nicht über die notwendigen „akademischen Weihen“ verfügen oder ein „anderes Fach“ studiert haben. Im Gespräch kann es auch vorkommen, daß nicht-fachliche Themen (Personal- und Ressourcenknappheit, Termine, Zeiten, Räumlichkeiten) in fachliche Fragen umgedeutet werden. Dabei haben dann vor allem die Professoren das Definitionsmonopol und verfügen dem „fachfremden“ Gesprächspartner gegenüber über einen „Heimvorteil“. Befinden sich in der Gruppe der Evaluatoren jedoch auch Angehörige anderer Hochschulen (*Peers*), so ist es nicht selten, daß es schon Vorerfahrungen und Beziehungen miteinander geben kann. Wir haben es also nicht mehr mit einer von „Neutralität“ und „Abstinenz“ geprägten idealtypischen Beratungskonstellation zu tun. Die beforschten Hochschullehrer können sich „bewertet“ fühlen, die Mitarbeit verweigern. Sie können jedoch auch die *Peers* als Bundesgenossen gegen andere Gruppen (Kollegen, Studenten, Fakultäts- und Hochschulleitung, Verwaltung, Ministerium, Öffentlichkeit)

erleben und versuchen, diese für ihre Ziele einzuspannen. Umgekehrt fällt es den *Peers* manchmal schwer, in der neutralen Rolle zu verbleiben; etwa wenn sie mit den Innovatoren der Fakultät sympatisieren. Um diesen Beratungsfallen im speziellen Milieu der Hochschulen zu entgehen, plädiere ich für multiprofessionelle Beratergruppen. Fachkompetente Hochschullehrer sollten durch externe Supervisoren bzw. Organisationsberater ergänzt werden.

Der Evaluationsansatz der „Zentralen Evaluationsagentur“ (ZEvA) in Niedersachsen berücksichtigt diese Probleme von persönlicher und fachlicher Nähe und Distanz. Für die dort tätigen Evaluationsgruppen werden vor allem „Peers“ aus anderen Bundesländern verpflichtet. Zusätzlich legt man dabei noch Wert auf die Teilnahme eines Professors aus einer anderen Disziplin. Denkbar ist auch die Teilnahme von ein oder zwei Fachleuten aus dem Ausland. Neben den fachlichen Kompetenzen sind noch gruppenspezifische und organisationswissenschaftliche Erfahrungen erforderlich.

9.16 Untersteuerungsstrategien

„Erfolgreiche Einflußnahme setzt voraus, daß man die Eigenlogik des Systems akzeptiert und berücksichtigt“ (Scala/Grossmann 1997, S. 98). In organisatorischen Mischkulturen, wie es viele Subsysteme der Hochschulen nun einmal sind, haben sich in den letzten Jahrzehnten blühende informelle Strukturen verfestigt. Diese haben Kommunikations- und Handlungsstrategien begünstigt, die man in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur unter verschiedenen Gesichtspunkten schon beschrieben hat. So spricht man von „Spielen“ (Berne 1970; Wieringa 1970, 1974) oder „Interaktionsritualen“ (Goffman 1977). Diese für untergesteuerte Systeme typischen Kommunikations- und Handlungsstrategien werden zusammenfassend auch als „Mikropolitik“ bezeichnet. Darunter versteht man das Bemühen, die „systemeigenen materiellen und menschlichen Ressourcen zur Erreichung persönlicher Ziele, insbesondere des Aufstiegs im System selbst und in anderen Systemen zu verwenden sowie zur Sicherung und Verbesserung der eigenen Existenzberechtigung“ (Bosetzky 1972, S. 382). Mikropolitik ist eine „elementare Prozeßfunktion, die Umweltanpassung, Zielverwirklichung und Integration der Systemelemente sichern hilft“ (Bosetzky 1992, S. 37). Es scheint so, daß je größer die Freiheitsgrade in einer Organisation sind, desto häufiger mikropolitische Prozesse vorkommen (Schreyögg 1996, S. 414). Im Bereich der sich bei

Ressourcenknappheit teilweise selbst steuernden Hochschulen bzw. Studiengänge sind vor allem folgende *Taktiken* erfolgreich:

- *Koalitionsbildungen untereinander, um bestimmte Ergebnisse bei Verhandlungen und Abstimmungen zu erzielen. Wenn diese Absprachen geheim oder gar unter Bruch bisheriger Regeln erfolgten, hinterlassen sie bei der unterlegenen Fraktion entsprechenden Ärger und Kränkungen, die für die weitere Beziehungsdynamik nicht folgenlos bleiben.*
- *Fiktionen: Beim Kampf um die Ressourcen wird mit Fiktionen argumentiert. Man gibt vor, die Interessen der Studierenden, der Praxis, der Wirtschaft, der Hochschule usw. zu vertreten. Vernachlässigte Minderheiten sollen geschützt, die Einheit einer Institution soll bewahrt werden, nicht überprüfbare Daten werden als Tatsachen unterstellt.*
- *Beschwörung höherer Autoritäten erfolgt dann, wenn die Gegenseite von einem Vorhaben abgebracht werden soll. Beispiel: Es sei sinnlos, diesen Antrag an das Ministerium zu stellen oder diesen Brief an den Senat der Universität zu schreiben, weil man damit auf ein anderes Problem aufmerksam mache, man sich dann die Fakultät genauer „angucke“ oder das nächste Projekt gefährde. Diese Strategie geht dann auch über in*
- *Täuschung: Hierbei handelt es sich nicht um eine offene Lüge, sondern um eine Manipulation von Informationen. Richtige, aber schwer nachprüfbare Sachverhalte werden selektiert und gefiltert weitergegeben: „Da soll ein neuer Erlass in Vorbereitung sein, nach welchem solche Vorfälle geahndet werden sollen“.*
- *Legenden- und Mythenbildung dient der Verklärung der Vergangenheit und der indirekten Kritik an denjenigen, welche für den schlechteren gegenwärtigen Zustand verantwortlich sein sollen. Häufig werden damit auch die neuen Mitglieder der Organisation ausgeschlossen, weil sie zum angeblichen Zeitpunkt der verklärten Idealsituation noch nicht zur Hochschule gehörten.*
- *Das „Böse-Ministerium-Spiel“ kommt häufig vor. Reale und vermeintliche „Fehler“ von Politik und Verwaltung geben dazu vielerlei Anlaß. Trotzdem bleibt zumindest ein „Rest“ an eigener Verantwortlichkeit. Dieser wird jedoch gerne geleugnet und als Entlastung auf das „Ministerium“ geschoben.*
- *Auch das „Schuld-ist-die Verwaltung-Spiel“ funktioniert nach diesem projektiven Muster. Hierbei hat nicht das Ministerium, sondern die Hochschulverwaltung den „Schwarzen Peter“.*
- *„Ich-nicht-weil... aber-Du“? ist möglicherweise das am meisten benutzte „Spiel“ in teilautonomen Institutionen. Da selten Vorgesetztenfunktionen wahrgenommen werden, Leitung verpönt ist, notwendige Aufträge nur vollzogen werden, wenn sich jemand findet,*

der es „freiwillig“ tut, kommt es bei den Besprechungen immer wieder zu diesem Spiel: „Ich kann nicht, weil...“.

- *Die „So-tun-als-ob-Strategie“ wird ebenfalls häufig an den Hochschulen verwendet: Man tut so, als ob man überlastet wäre, genug zu tun hätte, das Vorhaben unterstützen würde, schon ein Gespräch geführt hätte usw.*
- *Auch der „Doppelspieler“ gehört zu den Akteuren auf der hochschulpolitischen Bühne. Ein Doppelspieler ist eine Person, die im eigenen System persönliche Zwecke verfolgt, dazu jedoch nicht genügend Möglichkeiten und Macht zur Verfügung hat. Deswegen bedient sie sich eines anderen Systems (Ministerium, Hochschulleitung, Nachbarfakultät, Forschungsförderung, Praxiseinrichtung, Kunden, Abnehmer) um diese für die eigenen Interessen einzuspannen. Resultat dieses Doppelspieles ist, daß dann die externe Institution an die Fakultät diejenigen Anforderungen stellt, welche im persönlichen Interesse des Doppelspielers liegen.*

9.17 Interventionsstrategien

Als mögliche Interventionsstrategien stehen potentiell alle Erfahrungen und Praktiken zur Verfügung, die wir aus der Teamsupervision und Organisationsberatung kennen (Fatzner/Eck 1990; Pühl 1990, 1994). Berater müssen in der Lage sein, einen ständigen Perspektivenwechsel vornehmen zu können; von der psychotherapieähnlichen Beratung bis zur sozialwissenschaftlichen Organisationsanalyse. Hierbei sind von besonderer Bedeutung: strukturierte Großgruppenprozesse zur Sammlung von Informationen aus verschiedenen Statusgruppen, Konsensbildung über die Rangfolge von Maßnahmen, Hilfestellung bei Aushandlungsprozessen, Prozeßbegleitung und Ergebniskontrolle. Zusätzlich: Kleingruppen- und Institutionssupervision, Leitungsberatung und Coaching. Diese qualitativen Verfahren können gut mit quantitativen Maßnahmen (Datensammlung, empirischer Befragung) verknüpft werden.

9.18 Hochschulen als lernende Organisationen

Wenn traditionelle Organisationen in eine Krise geraten, gleichen sie - vereinfacht gesagt - einem Alkoholiker. Bei gleichbleibenden Bedingungen und Strukturen handeln sie nach dem

Motto „Mehr von demselben“. Das bedeutet: sie erleben, denken und handeln mit den Ressourcen, Mustern und Irrwegen, die zum Problem geführt haben. Damit reproduzieren sie das Problem und reißen sich noch tiefer in die Krise hinein. Viel Aufwand und Energie müssen dann darauf verwendet werden, die Fehler von gestern zu reparieren oder zu vertuschen. Dabei werden dann die Fehler von morgen vorbereitet. Demgegenüber ist bei innovativen Organisationen, vor allem solchen, die unter Wettbewerbsbedingungen existieren müssen, der Terminus von der „lernenden Organisation“ zum Schlüsselbegriff geworden. Lernende Organisationen betreiben ihren eigenen Wandel. Dieser Wandel ist kein Ausnahmefall und auch nicht immer das Ergebnis von Krisen; sondern dieser Wandel ist Alltag, also „Normalfall“. Weitere Merkmale von lernenden Organisationen sind: offenes problemorientiertes Kommunikationsklima, weitgehende Deckung von formalen und funktionalen Rollen und Autoritäten. Entscheidungsträger verfügen über die meisten Kompetenzen und tragen auch die Folgen ihrer Entscheidungen, materielle und immaterielle Entlohnungen für aktive, kreative und beziehungs offene Mitglieder, hoher Grad der Antizipation von künftigen Problemen sowie offener Austausch über Lösungsstrategien. Derartige „lernende Organisationen“ haben zu diesem Zweck eigene Instanzen geschaffen, um den Wandel als Teil des Systemprozesses planmäßig voranzutreiben (Schreyögg 1996, S. 471ff). Beispielsweise werden spezielle autonome Arbeitsgruppen (*Querschnittgruppen, Stabsgruppen, Qualitätszirkel, externe und interne Beratungsteams*) damit beauftragt, kreative Ideen vorzubringen. Ziel der „lernenden Organisation“ ist es, den Wandel als allgemeine und gleichzeitig wichtigste Kompetenz der Organisation, als Wettbewerbsvorteil, einzusetzen.

9.19 Schlußbemerkung

Unbemerkt von vielen Supervisoren ist inzwischen ein Beratungsmarkt für Hochschulen entstanden. Schon jetzt kennen wir im deutschen Sprachraum mehrere untereinander konkurrierende Anbieter von Evaluation und Organisationsentwicklung für den Hochschulbereich. Von den über ½ Mio. Menschen, die im Hochschulbereich arbeiten, sind ungefähr 37.000 als Professoren und 143.000 als wissenschaftliche Mitarbeiter tätig. An über 320 deutschen Hochschulen befindet sich jeder Dritte der 20 bis 25jährigen an einem der 8.000 Studiengänge. Bei knapp zwei Millionen Studierenden existiert auch ein Markt für Informationen über die Qualität dieser Studiengänge (Webler 1995). Beispielsweise kostet die

Evaluation eines Fachbereiches im „Nordverbund“ etwa 25.000 Mark (Deutscher Hochschulverband 1998, S. 237). Schon begrifflich läßt sich die Bewertung und Veränderung von Studiengängen kaum noch voneinander trennen. Evaluation geht jetzt schon in verschiedene Varianten von Entwicklungs- oder Organisationsberatung über. Bisher überwiegen jedoch eher zufällig zustandegekommene Beratungsarrangements, die zumeist „irgendwo“ zwischen Teamsupervision und Organisationsberatung angesiedelt sind. Ähnlich wie bei vielen Teamsupervisionen im psycho-sozialen Bereich ging es dabei mehr um die interne „Psychohygiene“ (Belardi 1996, S. 186) als um institutionalisierte Organisationsentwicklung. Trotzdem: Es wird ein wachsender Beratungsmarkt für Hochschulen entstehen. Auf diesem Markt werden nur multiprofessionelle Teams Chancen haben, wenn sie unterschiedliche Kompetenzen in den langwierigen Prozeß einbringen können: Erfahrungen in den jeweiligen Studiengängen und Studienfächern, Fähigkeiten in Supervision, Großgruppenarbeit sowie organisationswissenschaftliche Kenntnisse. Das wäre zu verbinden mit Wissen und Können über alles, was mit Evaluation und Qualitätsmanagement zu tun hat, einschließlich des *Know how* eines mehrmonatigen Evaluations- und Organisationsentwicklungsprozesses. Unter erwerbswirtschaftlichen Gesichtspunkten wird dieser Beratungsmarkt anfangs schwerfällig sein. Denn die Hochschulen sind in ihrer Binnenkultur bürokratisch dominiert und Teil des Öffentlichen Dienstes. Vielen Hochschulangehörigen ist die Vorstellung, sich extern beraten zu lassen, sicherlich noch fremd. Doch wenn in einigen Jahren die neue Steuerung vermehrt nach Studentenzahlen, Forschungs-*Output* und Evaluationsergebnissen vonstatten geht, wird man notgedrungen auf externe Hilfe zurückgreifen müssen, um den veränderten Bedingungen gerecht werden zu können. Hierbei werden nicht nur die Evaluationsagenturen sondern auch Beratungsfirmen, die alle Dienstleistungen als „Gesamtpaket“ anbieten, eine gute Chance haben.

9.20 Literatur

Arnold, E. u.a. (1994): Kollegiale Supervision als Praxisbegleitung für HochschullehrerInnen. In: EWI-Report 9.

Balke, S. u.a. (1991): Auswirkungen der Spiegel-Rangliste westdeutscher Hochschulen auf die Wahl des Studienorts. In: Webler, W.-D./Otto, H.U. (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre in der Hochschule. Lehrleistungen, Prestige und Hochschulwettbewerb. Weinheim: Beltz.

Belardi, N. (1992): Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann.

Belardi, N. (1996): Supervision. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg: Lambertus.

- Belardi, N. (1998): Evaluation ohne Organisationsberatung ist nur eine halbe Sache. In: Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management 2.
- Berker, P. (1992): Felddynamik. In: Supervision 21.
- Berne, E. (1970): Spiele der Erwachsenen. Reinbek: Rowohlt.
- Bosetzky, H. (1972): Die instrumentelle Funktion der Beförderung. In: Verwaltungsarchiv 63.
- Bosetzky, H. (1992): Mikropolitik, Machiavellismus und Machtkumulation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bülow-Schramm, M.: (1995): Wer hat Angst vor Evaluatoren? In: Habel, E. (1995): Hochschulen zum Rapport. Erfahrungen mit internen Lehrberichten und Lehrberichten nach Hochschulgesetz an der Universität Dortmund. In: Evaluation der Lehre. Band 1. Stuttgart: Raabe.
- Brunk, M. (1991): Applications of context to supervision in university counseling centers. In: The Clinical Supervisor 9.
- Daxner, M. (1996): Ist die Uni noch zu retten? Reinbek: Rowohlt.
- Deutscher Hochschulverband (1998): Leitsätze zur Evaluation. In: Forschung & Lehre 5.
- Eck, C.D. (1990): Projektberatung und Projektbegleitung. In: Fatzer, G./Eck, C.D. (Hg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fatzer, G./Eck, C.D. (Hg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fatzer, G. (1990): Institutions- und Systemdynamik der Supervision. In: Fatzer, G./Eck, C.D. (Hg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fatzer, G. (Hg.) (1993): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fengler, J. u.a. (1994): Peer-Group-Supervision. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold.
- Fischer-Bluhm, K. (1995): Gemeinsam geht es besser. Evaluationsprojekte im Verbund norddeutscher Hochschulen In: Handbuch Hochschullehre Highlights. Band 1. Evaluation der Lehre. Stuttgart: Raabe.
- Fürstenau, P. (1979): Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. In: dgl.: Zur Theorie psychoanalytischer Praxis. Stuttgart: Klett.
- Fürstenau, P. (1992): Entwicklungsförderung durch Therapie. München: Pfeiffer.
- Glötz, P. (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.
- Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1996): Interaktionsrituale. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gregor-Rauschtenberger, B./Hansel, J. (1993): Innovative Projektführung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Habel, E. (1995): Hochschulen zum Rapport. Erfahrungen mit internen Lehrberichten und Lehrberichten nach Hochschulgesetz an der Universität Dortmund. In: Evaluation der Lehre. Band 1. Stuttgart: Raabe.
- Heinrich, P./Schulz zur Wiesch (Hg.) (1998): Wörterbuch zur Mikropolitik. Opladen: Leske und Budrich.
- Hödl, E. (1998): Strategisches Management auf der Grundlage von Fachbereichsprogrammen. In: Das Hochschulwesen 1.
- Hornke, L. (1997): Personalprofil Professor. In: Hoebing, H. (Hg.) (1997): Perspektiven für die Universität 2000. Neuwied: Luchterhand.
- Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.) (1992): Mikropolitik. Opladen: Leske und Budrich.

- Leffers, C.-J. (1996): Teamsupervision. Ein fragwürdiger Begriff für Formen externer Beratung in Institutionen? In: Supervision 29.
- Mentzos, S. (1976): Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Neuberger, O. (1995): Mikropolitik. Stuttgart: Enke.
- Oechsler, W./Reichwald, R. (1997): Managementstrukturen an deutschen Universitäten. In: Forschung & Lehre 6.
- Pallasch, W. (1991): Supervision. Weinheim und München: Juventa.
- Peter, L./Wawrzinek, A. (1995): Dialogische Evaluation. In: Habel, E. (Hg.): Handbuch Hochschullehre Highlights. Band 1. Evaluation der Lehre. Stuttgart: Raabe.
- Pühl, H. (Hg.) (1990): Handbuch der Supervision. Berlin: Marhold.
- Pühl, H. (Hg.) (1994): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold.
- Pühl, H. (1998): Team-Supervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rau, E. (1995): Evaluation der Hochschullehre/Evaluation of Teaching in Higher Education. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Rappe-Giesecke, K. (1994): Vom Beratungsanliegen zur Beratungsvereinbarung. Diagnose und Setting. In: Richter, R. (1996): Qualitätsmanagement im europäischen Hochschulwesen. Drei Variationen über ein Thema: In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft 2.
- Rotering-Steinberg, S. (1990): Ein Modell kollegialer Supervision. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch Supervision. Berlin: Marhold.
- Sackmann, S. (1993): Die lernfähige Organisation. In: Fatzer, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Scala, K./Grossmann, R. (1997): Supervision in Organisationen. Weinheim und München: Juventa.
- Schein, E. (1996): Unternehmenskultur. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (1995): Coaching. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, G. (1996): Organisation. Mainz: Gabler.
- Schüle, J. A. (1987): Theorie der Institution. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Senge, P. (1996): Die fünfte Disziplin. Theorie und Kunst der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Seidel, H. (1997): Zwei Jahre flächendeckende Evaluation von Lehre und Studium in Niedersachsen. In: Zentrale Evaluationsagentur (ZEVA) des Landes Niedersachsen: Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Niedersächsische Erfahrungen im internationalen Vergleich. Hannover: Universität Hannover.
- Sofsky, W./Paris, R. (1994): Figurationen sozialer Macht. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Spiegel Special (1998): Student '98. Hamburg.
- Stahmer, I./Brauner, T. (1994): Öffentliche Verwaltung. Über große Pläne und kleine Schritte eine soziale Institution zu verändern. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch der Supervision 2. Berlin: Marhold.
- Vogel, H.-C. u.a. (1994): Werkbuch für Organisationsberater. Aachen: Institut für Beratung und Supervision.
- Webler, W.-D./Otto, H.U. (Hg.) (1991): Der Ort der Lehre an der Hochschule. Weinheim und München: Juventa.
- Webler, W.-D. (1995): Evaluation im Kontext der Organisationsentwicklung. Erfahrungen mit einem Modell für Lehrberichte. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3.

- Webler, W.-D. (1996): Qualitätssicherung in Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft 2.
- Weigand, W. (1996): Teamsupervision. Ein verschwommener Begriff. (Thesen). In: Supervision 29.
- Wellendorf, F. (1979): Sozioanalyse und Beratung pädagogischer Institutionen. In: Geißler, K.H. (Hg.): Gruppendynamik für Lehrer. Reinbek: Rowohlt.
- Wellendorf, F. (1986): Supervision als Institutionsanalyse. In: Pühl, H./Schmidbauer, W. (Hg.): Supervision und Psychoanalyse. München: Kösel. (Neuausgabe Frankfurt/M. 1991: Fischer).
- Wellendorf, F. (1994): Supervision als Institutionsanalyse und zur Nachfrageanalyse. In: Pühl, H. (Hg.): Handbuch Supervision 2. Berlin: Marhold.
- Wieringa, C. (1972): Spiele in der Supervision. In: Schwalbacher Blätter 3/1972.
- Wieringa, C. (1974): Spiele in der Praxisberatung. In: Siegers, F.N.J. (Hg.) (1974): Praxisberatung in der Diskussion. Freiburg: Lambertus.
- Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt/M.: Suhrkamp.